

Descubrir las texturas de la esencia de la tierra: formación inicial y praxis creadora del profesor de arte¹

Sumaya Mattar Moraes

Universidade de São Paulo

El hilo conductor de la presente investigación fue el presupuesto de que la relación educadora y el modo como el profesor conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte est n relacionados con su formación e influyen tanto en el aprendizaje del arte como en la educación del individuo en formación.

Teniendo como objeto de estudio el potencial del aprendizaje mediante el hacer en el ámbito de la formación inicial de los profesores de artes, se constató la necesidad de investigar formas de enseñanza-aprendizaje del arte fundamentadas en principios humanísticos, a diferencia de las relaciones y de las prácticas educativas escolares marcadas por el deterioro de los sistemas educativos, que los alumnos y profesores observan frecuentemente para cumplir las condiciones de las prácticas supervisadas, que se realizan en escuelas y que son obligatorias para obtener la licenciatura en Brasil.

Con este propósito, se formula la hipótesis de que las formas de transmisión de conocimiento de los artistas vinculados a una determinada tradición incluyen en sus procesos de enseñanza elementos constitutivos de un tipo de formación artística que estaría vinculada a las vivencias de dicha tradición, teniendo como consecuencia aspectos verdaderamente significativos desde el punto de vista humano.

Esta hipótesis se basa en que no existe una dicotomía entre el trabajo y la supervivencia del artesano, lo que le permite tener una relación más satisfactoria con el mundo que la de los trabajadores que venden su fuerza de trabajo de forma anónima.

De hecho, algunas formas de trabajo artesanal favorecen que haya una mayor integración entre las esferas de la producción y de la existencia de los artesanos que las producen, proporcionándoles una alegría particular, un sentido peculiar de integridad y de realización. Este parece ser el caso del trabajo con arcilla, cuyas propiedades singulares – maleabilidad, adaptabilidad y flexibilidad – invitan a manipularla, despiertan la imaginación y activan la capacidad creadora del ser humano.¹

¹El presente artículo se basa en la investigación de doctorado desarrollada por la autora, que ha originado la tesis titulada “Descobrir as texturas da essència da terra: formação inicial e pr xis criadora do professor de arte”, defendida en marzo de 2007, en la FEUSP (Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo), orientada por la Profesora Doctora Herc lia Tavares de Miranda.

El aprendizaje artesanal de la cerámica como fuente de conocimiento

La profundización inherente al trabajo de los artesanos del barro hace que este campo sea una verdadera fuente de conocimiento sobre la experiencia creadora, ofreciendo preciosas contribuciones para reflexionar acerca de la educación, del proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y de la formación de profesores.

Tama a riqueza exigió que nos aproxim ramos a la “fuente” e hizo que nos adentr ramos en este universo para conocerlo en profundidad. Pero  C mo identificar las “fuentes” legítimas de este universo tan rico, ante la vasta producción de cerámica y de artesanía en barro cocido que existe en Brasilⁱⁱⁱ?

Consideramos que pueden encontrarse en los llamados *poetas da mío* [*poetas de las manos*] (BACHELARD, 1986, p. 52): artistas y artesanos cuyos trabajos incorporan sus marcas y revelan el pleno dominio de la materia, maestros que, además de estar inscritos en una determinada tradición, también le enseñan sus oficios a otros que los quieran aprender.

Durante esta búsqueda encontramos dos fuentes raras, dos grandes artistas y maestras: Isabel Mendes da Cunha y Shoko Suzuki.ⁱⁱⁱ La sensibilidad y la innovación presentes en la obra de ambas ceramistas, además de su generosidad y sabiduría, nos dieron la seguridad de que podrían ofrecernos importantes contribuciones para reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y la formación de profesores. Por ello, se reveló la necesidad imperiosa de dirigir nuestra mirada hacia los universos de estas fuentes tan importantes.^{iv}

Lo que nos interesaba era conocer los saberes que se hacian presentes en la pedagogía de estas dos maestras, así como las relaciones que se podrían establecer entre este conocimiento, las propuestas contemporáneas en la enseñanza del arte y la manera como se realiza la enseñanza-aprendizaje del arte en el ámbito escolar, considerando los contextos, las condiciones de supervivencia y la diversidad cultural de los educandos. Se trataba de investigar los valores y los elementos metodológicos presentes en sus formas de conocer, enseñar y expresar, con una atención especial al papel del medio físico, social, económico y cultural de sus concepciones y de sus producciones simbólicas, así como de observar la preservación y la renovación de las técnicas, materiales, procedimientos y estándares est ticos a lo largo de las generaciones.



Isabel Mendes da Cunha - Fotografia:
Milton Dines

De nuestra investigación de campo resultó una amplia documentación formada por entrevistas, fotografías, cintas de video y de audio y apuntes del viaje a Vale de Jequitinhonha, en Brasil, así como de las clases de la maestra Shoko Suzuki.

El análisis de los datos ha revelado los elementos potencialmente formadores que constituyen la dimensión práctica

del trabajo artesanal y que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje que conducen Shoko e Isabel; a su vez, ha confirmado que dichos procesos representan un modelo de formación – basado en *aprender mediante el hacer* - que excede la praxis imitativa que persiste en la educación, sobre todo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje del arte en el ámbito escolar. Sus procesos pedagógicos tienen el objetivo de introducir a los más jóvenes en los oficios, sin embargo, no restringen sus enseñanzas a los procedimientos técnicos. Además de sus conocimientos ancestrales,

las maestras comparten con sus aprendices los valores, los principios, su visión y su forma de actuar en el mundo.

Esto no es una tarea solitaria del aprendiz – que aprende no sólo con la mente, sino con el cuerpo y el alma, *a la vez que las maestras* –; los procesos conducidos por las ceramistas se articulan en



torno a una praxis creadora que comparten los maestros y los aprendices. La praxis, revelada especialmente por la práctica artística, por el *hacerlo juntos*, y por la existencia de *diálogo* y de *experimentación*, se relaciona directamente con la búsqueda de nuevas posibilidades y con la construcción de caminos propios en el campo de la cerámica, preservando y alimentando el sentido humano del arte y de la educación.

Shoko Suzuki – Fotografía: Rómulo Fialdini

La vivencia de estos elementos fue muy intensa durante la convivencia con Shoko Suzuki como su alumna. Fueron ellos los responsables de que el aprendizaje de la cerámica no se limitara a asimilar, memorizar y reproducir técnicas y procedimientos, induciendo un intenso ejercicio de reflexión sobre la educación, la enseñanza del arte y el papel del profesor. En el universo de las maestras ceramistas, la práctica artística, el *hacerlo juntos*, el diálogo y la experimentación abarcan diferentes aspectos y no aparecen aisladamente y, aunque formen parte del proceso productivo y de las pedagogías de las dos, sus  r genes, sus historias de vida, sus universos geográficos y culturales y sus condiciones existenciales, entre los innumerables factores que las distinguen, reflejan diferentes modos de enseñar y producciones distintas.

Aproximaciones entre el aprendizaje artesanal y la perspectiva reflexiva en la formación docente

Los talleres artesanales son espacios de existencia que integran la vida y el trabajo. En su interior, los objetos con los cuales los maestros artesanos mantienen una relación afectiva figuran como mediadores sociales. Los maestros tienen un camino; enseñan el legado que recibieron de sus ancestros y lo que construyeron recorriéndolo por sí mismos. Siempre enseñan más de lo que dicen, al tiempo que los aprendices siempre aprenden más de lo que ven, escuchan y hacen.

La epistemología de la práctica basada en la “reflexión en la acción” formulada por Donald Sch n – ampliamente diseminada en Brasil a partir de la década de los 80 - nos ayuda a comprender el potencial del aprendizaje mediante la práctica que caracteriza la pedagogía artesanal, aunque no se restrinja a ella. El “aprender haciendo” se contrapone al razonamiento técnico e instrumental predominante en la enseñanza universitaria, que por sí solo es insuficiente para preparar al profesional para las * reas inciertas* del ejercicio de su profesión. Esta constatación hizo que Sch n afirmara que es necesario investigar la enseñanza de la artesanía para comprender el potencial que tiene la práctica en el proceso de aprendizaje de diversos oficios, especialmente en la profesión docente. (2000, p. 21).

Inspirado en Dewey (1973), que hizo hincapié en el aprendizaje mediante el hacer y en la importancia de la reflexión para adquirir nuevos conocimientos, el autor sostiene la necesidad de una formación práctica de otra naturaleza, apoyada en una *enseñanza práctica reflexiva* capaz de vincular las dimensiones teórica y práctica y de hacer que el profesional desarrolle el *talento artístico*, una competencia que le permitirá trabajar con los puntos indeterminados de la práctica. (SCH N, 2000, p. 22-25). El desarrollo del talento artístico depende de la ayuda de profesionales

con experiencia que inicien al estudiante en las *tradiciones de la práctica*, por lo que Sch n considera necesario desarrollar estudios de experiencias del *aprender por medio del hacer* (2000, p. 24-25) dondequiera que se encuentren, incluso las que se desarrollen entre artistas y artesanos, lo que confirma que la presente investigación puede ofrecer contribuciones a los estudios sobre la formación de profesores.

Aún desde la perspectiva práctico-reflexiva, Zeichner (1995) propone la reflexión colectiva en comunidades de aprendizaje, considerándola una alternativa para superar la reflexión individualizada dirigida solamente a la acción, extendiéndola hacia contextos más amplios. El autor afirma que, a partir de un proceso colectivo de investigación, experimentación y reflexión que favorezca la discusión de las experiencias vividas en el ámbito de la escuela y de planificar acciones sobre aquella realidad, los profesores construyen o reconstruyen sus conocimientos sobre la profesión y comprenden el potencial transformador del oficio docente. Al concebir al profesor como un investigador de su práctica, lo que también forma parte del pensamiento de Zeichner, se aproxima a la idea de investigación-acción que, al emprenderse colectivamente, puede contribuir en la planificación y la realización de acciones transformadoras de las prácticas escolares, como ha ocurrido en el trabajo que desarrollamos con los alumnos profesores.

Las ideas de de Sch n y Zeichner son cercanas al pensamiento de Lawrence Stenhouse (1991), en la medida en que este último comprende la práctica educativa como un proceso experimental e hipotético, durante el cual los alumnos y los profesores aprenden y logran autonomía. Esta idea se apoya en la concepción del currículo escolar como un proceso de investigación indefinido, abierto, que se construye continuamente, un proceso de búsqueda que crea conocimiento y que le da significado al encuentro de alumnos y profesores, conduci ndoles a la emancipación.

 Qu  relaciones de convergencia y de divergencia pueden existir entre la epistemología de la práctica preconizada por estos autores, el modo tradicional de transmisión del conocimiento en lo que se refiere al universo artesanal de la cerámica, y las prácticas educativas en las artes, teniendo como perspectiva la dimensión humanística del arte y de la educación?

Partiendo de esta cuestión y utilizando los conocimientos resultantes de los universos poéticos de Shoko Suzuki e Isabel Mendes da Cunha como eje para articularla, en 2005 y 2006 desarrollamos una propuesta de formación con alumnos del curso de licenciatura en artes visuales de una institución de enseñanza superior de la ciudad de São Paulo, en el ámbito del *practicum*, siguiendo la pauta de *aprender-hacerlo juntos*: nosotros, ellos y los alumnos de una escuela pública de la región. Aunque la propia naturaleza del *practicum* favorezca el aprendizaje mediante el hacer, era necesario ir más allá del abordaje del razonamiento técnico que ha marcado la formación inicial de profesores. Así, determinamos que era importante que el trabajo garantizara que estuvieran presentes los dos elementos observados en los procesos de producción y de enseñanza-aprendizaje desarrollados por Shoko Suzuki e Isabel Mendes da Cunha: el *diálogo* y la *experimentación*, integrándolos en una perspectiva crítica, ya que, sin ellos, las dimensiones práctica y sensible se alejarían de su potencial transformador y quedarían reducidas a un pragmatismo peligroso. A esos dos elementos le integramos un tercero: la investigación-acción.

A lo largo del proyecto, los papeles de profesora e investigadora se sumaron a nuestra actuación, haciendo necesario que se desarrollara una práctica participativa reflexiva, tanto en el ámbito académico de actuación docente como en el ámbito de la escuela. Esta necesidad le imprimió una dinámica al trabajo que permitió concebirlo y llevarlo a cabo de modo simultáneo y cooperativo, dándole al propio trabajo las características de una investigación-acción, lo cual, a su vez, permitió que se conjugaran los dos elementos citados: el diálogo y la experimentación. Si bien, por un lado, esta caracterización del proceso ha requerido mantener una mirada distante, por otro lado, gracias a la dedicación de los alumnos y al proceso en curso, ha contribuido a que los futuros profesores se convirtieran, ellos mismos, en profesores investigadores.

El análisis del proceso realizado con los alumnos profesores confirmó la hipótesis de que las prácticas supervisadas y la práctica de la enseñanza pueden representar una importante oportunidad para que el alumno reafirme su opción por la docencia y se prepare para el ejercicio de la profesión, cuando se consideran las dimensiones práctica y sensible de la formación docente y se integran en un proceso construido en torno al diálogo, a la experimentación y a la investigación-acción.

Reinventando el oficio: la humanización de las clases

Tanto en la educación escolar como en la formación profesional, la práctica sólo crea conocimiento cuando se reflexiona sobre ella, como puede comprobarse en la praxis artística creadora, en la que la conciencia que concibe y la mano que realiza lo que se concibió, transformando la materia, no se separan. Los objetos artísticos que resultan de la integración entre el pensamiento y la acción son objetos humanizados en los que se revelan los seres humanos que los produjeron. Lo mismo ocurre cuando la docencia se ejerce de forma creadora.

El arte y la educación son campos intersubjetivos que proporcionan experiencias simultáneamente individuales y colectivas. Ambos nos ponen en contacto con todo aquello que nos interesa y que, al mismo tiempo, les interesa a todos. Por eso, la clase de arte es un mundo para habitarlo, un mundo que nos lleva a la alteridad. Cuando no proviene sólo de la acción, sino, sobre todo, de la conciencia y de la imaginación, la clase se humaniza. La clase que se ha humanizado no sólo propicia, sino que también expresa, un verdadero encuentro entre los seres humanos, mediado por el mundo. La clase se transforma en un lugar de reciprocidad y de edificación humana, revelando en cada elemento que participa en ella los propósitos e intenciones que la sostienen.

Así como para las ceramistas, que eligieron la dureza del barro como materia prima de sus acciones sobre el mundo, la satisfacción del profesor -o del futuro profesor- de arte no proviene de la ausencia de problemas, ni tampoco de alejarse o de negar la realidad, sino que se debe a su acción creadora sobre la realidad, una acción que reafirma su elección profesional y su capacidad de contribuir a transformar al ser humano y al mundo. Para que sus acciones contengan un carácter creador, es necesario que se establezca un auténtico diálogo entre el profesional - sus intereses, deseos, expectativas, necesidades e intenciones - y la realidad concreta de la escuela. Este diálogo se nutre de la actividad experimental y reflexiva en la base de la cual se encuentra la noción del currículo como un campo móvil y abierto, que el propio profesor definir  a lo largo de su praxis.

Puesto que es a partir de la confrontación con la realidad escolar pura y dura donde pueden originarse las acciones creadoras en la educación escolar, la escuela y sus problemas son necesarios para el proceso de formación de los docentes y, en vez de desmoralizarles, pueden despertar en ellos las ganas de actuar, el espíritu de investigación, de experimentación didáctica, el debate productivo, la reflexión crítica y la búsqueda para renovar las prácticas educativas y las relaciones en la educación.

Al contemplar las situaciones que favorecerán la preparación del alumno profesor para la práctica educativa y, por lo tanto, para que conquiste una actitud propia frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del arte, la formación docente se compromete al desarrollo integral de profesores dedicados a hacer que la gente sea más feliz - una vieja utopía del arte y de la educación. De ello resulta la necesidad de que parte de la formación que se destina a la práctica se desarrolle de manera crítica y activa, alejándose del conformismo y favoreciendo el despertar de la conciencia de que es necesario construir, crear e innovar el conocimiento, las técnicas, los valores, los principios y las teorías para planificar e implantar los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte verdaderamente significativos para quienes ocupan los pupitres.

Bajo esta perspectiva, al profesor responsable de la parte práctica de la formación le incumbe, ante todo, dejar la función improductiva de ‘supervisor’ - que reduce su papel al de ser quien concede sellos, firmas e informes poco críticos y donde las prácticas se limitan a ser una actividad

burocrática - sustituyéndolo por el papel de mediador entre los alumnos profesores, el arte y la realidad de la escuela, basando su actuación en una perspectiva de diálogo y de investigación, que facilite la actividad reflexiva y la comunicación. Si se establece de esta manera, la relación de los alumnos profesores entre sí, y con el profesor orientador, favorece la adquisición de actitudes y procedimientos característicos del trabajo cooperativo y reflexivo, así como la creación de una praxis educadora basada en el diálogo, a la que los alumnos podrán recurrir cuando, finalmente, sean profesores. Los docentes y los futuros profesores, reunidos alrededor de este elemento humanizador, se comprometen con una concepción del arte y de la educación dirigida a formar al ser humano, que es el inicio de la planificación de todas y cada una de las propuestas educativas transformadoras.

El carácter experimental del proceso formativo favorece que el alumno profesor adopte una actitud flexible y abierta frente a los conceptos de arte, educación y enseñanza, abriendo nuevas e inesperadas posibilidades de acciones educativas, permitiéndole innovar y renovarse – lo cual es necesario para actuar en el arte y en la educación, ya que no todas las potencialidades y límites de estos campos se conocen con antecedenencia. Sin embargo, no debe confundirse la experimentación con la espontaneidad. La experimentación sólo crea conocimiento si se acompaña de investigación, reflexión y práctica artística. De este modo, aunque la formación compartida, experimental, de diálogo e investigación invite a explorar y a buscar respuestas personales a los problemas encontrados al enfrentarse a la realidad de la escuela, y aunque favorezca la ampliación de los cuadros de referencia del futuro profesor, la praxis creadora no prescinde de los conocimientos, vivencias y experiencias est ticas y artísticas previas y paralelas al proceso formativo.

La parte práctica de la formación, generalmente representada por las prácticas supervisadas y por la práctica de la enseñanza, puede ser un lugar de convergencia, movilización y transformación de los conocimientos y experiencias de quienes se convertirán en profesores de arte. Para ello, es necesario que los alumnos profesores tengan un repertorio razonablemente variado, para que puedan recurrir a éste siempre que la experimentación y la creación didáctica lo requieran. Sin embargo, esto no les exime de seguir estudiando, leyendo, frecuentando exposiciones de arte, investigando, explorando materiales y procedimientos artísticos y desarrollando su propia producción artística.

El proceso de conocimiento no puede darse sin que el alumno profesor se libre de los dogmas y se interroge a sí mismo y a su campo de trabajo, pues la duda es lo que le llevará a observar, a recoger datos, a establecer hipótesis y a encontrar respuestas originales. Por lo tanto, es importante que el alumno se d  cuenta de lo que aún no sabe, o de sobre qué le gustará saber más en los campos del arte y de la educación, convirtiendo la duda en el punto de partida de su propio camino hacia el conocimiento; y, puesto que la praxis creadora no pueden ejercerla quienes no tengan objetivos, obstinados en actuar sin tener ninguna finalidad, es importante que el alumno profesor encuentre sus verdaderas intenciones para trabajar con la enseñanza-aprendizaje del arte. Son sus finalidades, junto con sus ganas de actuar sobre la realidad de la escuela, lo que mediar  entre sus pensamientos y sus acciones. Por eso surge la necesidad de reflexionar sobre sus propósitos: * Qu  es lo que le motiva?*

Conclusión

Los límites de la realidad de la escuela ponen en marcha el ejercicio crítico, reflexivo y creador, alimentado por la fuerza de la imaginación. Incorporado en la praxis del alumno profesor, este ejercicio impide que tenga una perspectiva de desencanto ante la enseñanza del arte que le mantendría ajeno a su práctica educativa, puesto que le lleva a establecer una relación de interioridad con su praxis, al ser sus cuestiones y sus propósitos quienes regulan la coherencia de sus acciones. Al convertirse efectivamente en profesor, no sólo compartir  sus conocimientos con sus alumnos, sino también sus deseos y su esperanza.

Sin disociar lo objetivo de lo subjetivo y al tratar con lo imprevisible y con la indeterminación del proceso educativo y de sus resultados, sus clases serán obras singulares dirigidas al encuentro y a la formación humana, que contribuirán a la humanización de la escuela y del mundo. Al igual que ocurre en los talleres de Shoko e Isabel, la parte práctica de la formación puede proporcionarle la comprensión de la esencia de la educación en artes a los alumnos profesores, preparándoles para ejercer un oficio que instaura procesos interactivos, éticos, est ticos, sensibles, críticos, reflexivos, cooperativos y creadores, que no se parecen en nada a la instrucción, al entrenamiento de habilidades ni a la transferencia de contenidos. Así, durante su propia formación, el futuro profesor de arte puede utilizar la clase como un espacio de encuentro y de formación humana, en el que sus conocimientos – prácticos y teóricos- se integran y se suman a sus historias personales y a sus referencias culturales.

Así, la formación inicial de profesores de arte se dirige a la comprensión de los procesos educativos desde una perspectiva de diálogo, creadora, experimental y de investigación, interpretando el acto educativo en toda su complejidad, teniendo en cuenta no sólo al educando, sino todo el contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Andrade, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1963.
- Bachelard, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo, Difel, 1986.
- Cunha, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- Dewey, John. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.
- Frota, L lia Coelho. *Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro, século XX*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- Huberman, Michael. "O ciclo de vida profissional dos professores". In: N VOA, Antonio (org). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 31-61.
- Moraes, Sumaya Mattar. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. (Tese de doutorado).
- Sch n, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata: Madrid, 1991.
- Vázquez, Adolfo Sanchez. *Filosofía da Praxis* - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- Zeichner, Ken. "Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90". In: N VOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publica   es Dom Quixote, 1995, pp. 115-138.

ⁱCuando se calienta a temperaturas superiores a 600 grados cent grados, la arcilla se vuelve dura y resistente y se denomina cerámica, una palabra que se origina del término griego *keramik * que, a su vez, deriva de *keram s* (arcilla), que entre los griegos antiguos designaba un vaso de barro cocido usado en la mesa. (CUNHA, 1999, p.172-173). La palabra *cerámica* designa, pues, tanto el material que resulta de quemar la arcilla como los objetos y utensilios que se fabrican con él.

ⁱⁱEntre las regiones brasileñas que destacan por su producción de cerámica artesanal est n: Caruaru, en el agreste de Pernambuco, donde se localiza Alto do Moura, una región en la que decenas de personas trabajan siguiendo el estilo del Maestro Vitalino; Tracunha m, en la Zona da Mata del estado de Pernambuco; las ciudades de Irap , donde persiste el trabajo artesanal de las mujeres que hacen loza, y Maragogipinho, cuyas primeras alfarerías fueron construidas por los padres jesuitas, ambas en Bahia; el barrio de Goiabeiras, en Espírito Santo, donde se producen las famosas ollas de barro; las ciudades de Taubat , en Vale do Paraíba, y

Apia , en Vale do Ribeira, ambas en el estado de São Paulo; Vale do Jequitinhonha, en Minas Gerais, etc. También destacan la cerámica marajoara, la tapaj nica y la karaj , en Par ; la cerámica terena y cadiu , en Mato Grosso do Sul y la de los indios Waur s, en Alto Xingu. (FROTA, 2005).

ⁱⁱⁱOptamos por utilizar los términos *artesano* y *artista* para designar indistintamente a quienes conocen, dominan y emplean procedimientos genuinos en sus trabajos, considerando que la técnica, que por lo general se asocia sólo al trabajo del artesano, también es, como nos hace notar Mário de Andrade (ANDRADE, 1963), una condición del trabajo del artista.

^{iv}En enero de 2004 encontramos a Isabel en Santana do Ara ua , el pueblo en el que vive, en Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. En nuestros dos encuentros tuvimos la oportunidad de verla trabajar y de que nos contara su historia. Poco tiempo después, queriendo profundizar más en el universo artesanal y considerando que era fundamental vivir la experiencia de aprender con un maestro artesano, fui alumna de Shoko Suzuki.